

Revista Letras Raras

ISSN: 2317-2347 – Vol. 4, Ano 4, Nº 3 –
2015

O fantoche que falava francês: um estudo sobre a mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças

Livia Cristina Eccard Pinto*¹

Paulo Roberto Massaro*²

Resumo: Este artigo, fruto de nossa pesquisa de mestrado defendida em 2015 na Universidade de São Paulo, propõe uma reflexão sobre a interveniência de um fantoche - agente mediador - no processo de apropriação da língua francesa por crianças em fase de aquisição da escrita. Para tal, um estudo de caso foi realizado com crianças de 6 a 8 anos inscritas em duas instituições: uma paraescolar e outra escolar. Com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da Didática de Línguas Estrangeiras na área específica delimitada pelo público em questão, nós apresentaremos, inicialmente, questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, através de um diálogo entre a teoria piagetiana (1967, 1990) e a vigotskiana (1997, 1998); em segundo lugar, sob as perspectivas de Huizinga (1971) e de Brougère (1998, 2004), focalizaremos a ludicidade no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Em seguida, analisaremos não só os laços criados entre as crianças e o agente mediador, mas também o lugar que ocupa o lúdico neste processo. Por fim, concluiremos ressaltando o papel decisivo que o agente mediador desempenha na aprendizagem deste jovem público.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Mediação. Lúdico. FLE.

The puppet that spoke french: a study about the mediation in the teaching / learning process of foreign language for children

Abstract: This article, result of our master research defended in 2015 at de University of São Paulo, proposes a reflection about the intervention of a puppet - mediating agent - in the process of the appropriation of the French language by children in writing acquisition phase. For such, we conducted a case study, with children of ages from 6 to 8 enrolled in two institutions: an extra-scholastic one and a regular school. Aiming to contribute to the development of the Foreign Languages Didactics in the specific field concerned by this public, we will present, at first, questions related to child development and learning, through a dialogue between the piagetian theory (1967, 1990) and the vygotskian one (1997, 1998); secondly, based on Huizinga's approach (1971) as well as on Brougère's studies (1998, 2004), we will focus on the ludic aspect in teaching/learning a foreign language. Subsequently, we will analyse not only the bond created between the children and the mediating agent, but also the place occupied by the ludic aspect in the process. Finally, we will conclude by emphasizing the decisive role played by the mediating agent in young audience learning process.

Keywords: Child development. Mediation. Ludic. FLE.

¹ Mestre em Letras (Língua e Literatura Francesa) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2015). E-mail: eccardlc@gmail.com;

² Doutor em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2007). Docente de Língua Francesa na mesma Instituição de Ensino Superior desde 2006. Foi credenciado como orientador de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês na linha de pesquisa "Estudos Linguísticos e Didáticos". E-mail: paulomassaro@usp.br;



1 Introdução

Apresentaremos neste artigo um dos recortes analíticos possíveis, frutos de nosso projeto de pesquisa de mestrado recentemente concluído³. Pretendemos aqui destacar a interveniência de um agente mediador (fantoche) no processo de apropriação da língua francesa por crianças em fase de aquisição da escrita em suas relações com a ludicidade, necessária ao processo global de ensino/aprendizagem infantil. A fim de melhor compreender o processo de aprendizagem de língua estrangeira por crianças, bem como refletir sobre suas implicações para o trabalho docente, levantaremos inicialmente questões sobre a aprendizagem e sua ligação com o desenvolvimento infantil. Em segundo lugar, discutiremos a importância da ludicidade atrelada ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Em seguida, descreveremos o contexto de desenvolvimento da pesquisa e, por fim, discutiremos os resultados obtidos.

2 A aprendizagem infantil

Considerada essencial para o desenvolvimento integral da criança, sua interação com o mundo que a cerca se dá por meio de ações motoras, visuais e auditivas. Piaget (1967) postula que há quatro períodos de desenvolvimento infantil: o período sensório-motor (do 0 aos 2 anos), o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o período das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e o período das operações formais (dos 11/12 anos em diante). Cada um desses períodos se caracteriza por diferentes formas de organização mental que, por sua vez, permitem diferentes maneiras de interação do indivíduo com o meio.

³ Projeto de pesquisa de Mestrado orientado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro (FFLCH-USP) de 2012 a 2015, parcialmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e concluído com a aprovação da candidata Livia Cristina Eccard Pinto, após a defesa oral pública de sua dissertação *A mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: francês em múltiplas linguagens* em 17 de abril de 2015.



No período sensório-motor ocorre o desenvolvimento inicial das coordenações e o início da diferenciação entre os objetos e entre o próprio corpo e os objetos. Nesse momento, a inteligência se encontra nos sentidos (simbólico) e nas ações (motor) e se expande através dos deslocamentos do próprio corpo. No período pré-operatório, a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos a partir da linguagem. Com o início da linguagem, a criança se vê no meio de dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores.

No que diz respeito especificamente à linguagem, é preciso ressaltar, por outro lado, a concepção de Vygotski (1997)⁴. Para este autor, a linguagem não se reduz a um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas é constituinte do sujeito, considerando tanto seu aspecto funcional quanto psicológico. Para ele, a linguagem ocupa um lugar primordial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano (memória, pensamento e percepção), além de ser organizadora e planejadora do pensamento. A linguagem desempenha também um papel de mediadora dos seres humanos entre si e deles com o mundo e, com isso, ela se torna um dos instrumentos básicos desenvolvidos pela humanidade para compreender e dominar seu ambiente e seu próprio comportamento; por conseguinte, para aprender continuamente.

Retomando Piaget, é preciso acrescentar ainda que, no período pré-operatório, a criança já pode criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação e fazer uso do pensamento intuitivo; o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico começa a aparecer, portanto.

Já o período operatório concreto marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental, pois está sendo desenvolvida a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma maneira mais lógica. Nesse período, a realidade passa a ser estruturada pela razão. A criança passa a ter um conhecimento real e apropriado de objetos e situações da realidade e pensa antes de agir, ou seja, ela consegue solucionar mentalmente um problema.

⁴ No Brasil, bem como na maioria dos países ocidentais, existe certo consenso em relação à pronúncia do sobrenome do autor: diz-se “Vigótski”. No entanto, no que diz respeito à sua grafia em língua portuguesa, podemos encontrar publicações que utilizam variadas formas, visto que se trata de uma tradução dos caracteres cirílicos, utilizados na língua russa. Por outro lado, mais recentemente, muitos autores brasileiros têm optado pela forma ortográfica “Vigotski”, utilizando as outras grafias apenas em citações ou referências bibliográficas, para preservar a adotada na publicação que está sendo citada. Eis a nossa postura neste trabalho.



Por fim, no período das operações formais, ocorre a transição para o modo adulto de pensar, ou seja, a capacidade de pensar sobre hipóteses e ideias abstratas e de compreender a lógica. Porém, esse período ainda é marcado pelo pensamento abstrato e pelo egocentrismo adolescente como descreve Piaget (1967, p. 65): “é a idade metafísica por excelência: o eu é forte bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo.”

Posicionando-se em alguns aspectos contrariamente a Piaget, Vygotski (1997) defende a ideia de que não há estágios de desenvolvimento previstos e prontos dentro de cada um de nós, mas que o desenvolvimento acontece com o passar do tempo, sendo um processo que inter-relaciona a maturação do organismo, o contato com a cultura e as interações sociais. Para o autor, desenvolvimento e aprendizagem são interdependentes e pondera que se, por um lado, o desenvolvimento pontual da criança em um determinado estágio é reconhecível, por outro, é fundamental que se leve em consideração na aprendizagem que existe um desenvolvimento potencial, que pode ser calculado a partir do que a criança é capaz de fazer, primeiramente com a ajuda de um adulto e o que conseguirá fazer sozinha mais tarde.

Sendo assim, tanto Piaget como Vygotski concordam que há uma distinção entre aprendizagem e desenvolvimento. Porém, para o primeiro teórico, os processos de desenvolvimento seriam independentes da aprendizagem, pois a antecede, ao passo que o segundo propõe que estes processos são indissociáveis, visto que o acesso do homem ao conhecimento não é direto, mas sim mediado. O papel do agente externo é, portanto, de suma importância, pois sem a sua intervenção não há desenvolvimento, como corrobora Janette Friedrich (2012, p. 114): “o conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança.”.

Considerando o afirmado pela autora, ponderamos que o professor pode assumir e exercer seu papel de mediador ao oferecer às crianças possibilidades de diálogo entre significados (emoções, expectativas, valores, etc.) através de diferentes meios como músicas, brincadeiras, dramatizações e jogos.

Vygotski considera, então, que a aprendizagem é mediada pela interação entre a linguagem e a ação e pela utilização de instrumentos e signos. Os instrumentos são as ferramentas que servem para transformar os objetos ou o meio. Ao se colocar entre o homem e o mundo, expandem as possibilidades de modificação da natureza. A mediação cria, deste modo, possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade e, por isso, é vista como central.



É a mediação que caracteriza a relação desse sujeito com o mundo e com os outros. E é através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas se desenvolvem. As funções psicológicas superiores - em grandes linhas, a capacidade de planejar ações, conceber consequências para uma decisão, fantasiar objetos - estão ligadas às ações intencionais como o planejamento, a memória voluntária e a imaginação.

o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais e, nessa interação, de acordo com Vigotski, ocorre a apropriação dos objetos culturais, o que desencadeia o desenvolvimento. Na interação entre o homem e sua cultura, é preciso valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor e a escola - agentes privilegiados) no processo de ensino/aprendizagem, mas também a interação com outra criança ou com o educador, o jogo, o brinquedo que têm papéis fundamentais na construção do conhecimento.

Dedicando-se a estudar esses filtros entre o organismo e o meio, o autor acredita que no início da infância, explorar o ambiente é uma das maneiras mais poderosas que a criança tem à sua disposição para aprender. As possibilidades que o ambiente oferece ao indivíduo são essenciais para que esse se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar o meio em que vive.

Embora parcialmente discordantes, as obras de Piaget e de Vigotski promovem a fricção necessária ao desenvolvimento de uma postura reflexivo-crítica do professor especialista em aprendizagem infantil que, ao promover o diálogo entre as duas concepções teóricas, buscará os instrumentos adequados, desencadeadores de aprendizagem(s). Sob nosso ponto de vista, estes últimos se caracterizam pelo que diversos teóricos da Educação e da Psicologia sublinham: a importância do jogo e da ação corporal para o desenvolvimento da criança, visto que é agindo ludicamente sobre o mundo que ela o apreende. E o conquista.



3 Ludicidade e Arte na Educação Infantil

Para além do domínio da Pedagogia, os termos “lúdico” e “jogo” são amplamente analisados e discutidos por autores afiliados a diversas áreas das Ciências Humanas, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia. Ainda que reconheçamos que cada um destes pensadores tenha contribuído de maneira pertinente para delinear instigantes diferenciações entre os termos citados, considerando os limites e os objetivos deste artigo, optamos por eleger aqui uma perspectiva de sinonímia.

A perspectiva adotada se encontra amparada na análise semântica da palavra “jogo” concebida por Brougère (1998, p. 14-15). O autor a considera como um feixe sobre o qual incidem simultaneamente três sentidos: primeiramente como sinônimo de atividade lúdica, visto que se trata de uma situação onde há pessoas jogando; em segundo lugar, o termo designa igualmente um sistema de regras que existe independentemente de haver pessoas jogando como, por exemplo, na estrutura do futebol, do xadrez; finalmente, a palavra pode remeter também ao material de jogo que, por sua vez, é associado, em alguns casos, ao termo brinquedo.

Cabe ressaltar que, para Piaget (1990), o brincar é um fator de desenvolvimento cognitivo e também uma forma de adequação ao mundo externo, tornando-se assim um aspecto ativo do desenvolvimento intelectual infantil. Para o autor, não é a representação de fenômenos externos que influencia a aquisição de conhecimento, mas sim a interação da criança com o meio em que vive. Considera também que são os processos de acomodação e assimilação que permitem que a realidade presenciada se transforme em conhecimento. No jogo, há uma predominância da assimilação e, assim, a criança compreende o mundo à sua maneira.

Concordando neste aspecto com Piaget, Vigotski (1998) considera o brincar como a etapa mais importante da vida infantil, ressaltando, por outro viés de análise, que o lúdico permite a criação da situação imaginária, favorecendo a representação e o desenvolvimento de símbolos. Para o segundo autor citado, ao brincar, a criança desenvolve a capacidade de usar os elementos conforme o universo simbólico da brincadeira e, assim, modificar a função de um elemento para criar o efeito que deseja.



Huizinga (1971, p. 10) explica que, em relação à criança, o caráter de liberdade do jogo poderia ser questionado já que elas são levadas “ao jogo pela força do seu instinto e pela necessidade de desenvolverem suas faculdades físicas e seletivas”. Contudo, Kishimoto (2012, p. 48) afirma que, no contexto educacional, “o ponto de partida é o lúdico porque o interesse da criança mobiliza a mente infantil” e se, no processo de ensino/aprendizagem, as atividades forem vistas como fonte de prazer, almejadas e apreciadas, manter-se-á, assim, o caráter de jogo.

Piaget (1990) explica ainda que no jogo e na arte há uma ilusão voluntária consciente, ou seja, a imaginação representa o objetivo lúdico como verdadeiro e o prazer de ser nos lembra que somos nós mesmos quem criamos essa ilusão. Esse simbolismo “oferece à criança a linguagem pessoal viva e dinâmica, indispensável para exprimir sua subjetividade intraduzível somente na linguagem coletiva” (PIAGET, 1990, p. 214). Considerar, então, o jogo como uma forma de diversão não é excluir seu papel educativo; é separar algumas formas de pensar essa questão em relação à criança, a suas características psicológicas e a seu desenvolvimento.

Retomando a argumentação que atravessa diagonalmente a obra de Vigotski, o sujeito é essencialmente pensamento, considerado não somente como um produto de seu contexto social, mas também como um agente ativo da criação desse contexto. Vigotski (1998) considera que o ser humano não tem acesso direto às coisas, mas sim um acesso mediado por meio de recortes do real realizados pelos sistemas simbólicos que possui. Como processo cultural pela aprendizagem, a mediação é o principal processo que incide sobre a construção do conhecimento, visto que ela se dá através de uma interação mediada por várias relações que geram possibilidades de reelaboração e recriação da realidade, caracterizando, assim, a relação do homem com o mundo e com outros homens.

Vale ressaltar que Vigotski distingue dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e o signo. Ora, o lúdico seria então um dos instrumentos de mediação, visto que esses recortes do real podem ser feitos através de jogos e brincadeiras.

É preciso também refletir sobre um segundo aspecto mediador que deveria caracterizar a Educação Infantil: a experimentação artística, por meio de múltiplas linguagens, visto que desde o nascimento, as crianças já estão inseridas em contextos sociais diversos que lhes apresentam não apenas sons, formas, aromas, cores, texturas, gestos, mas também e



principalmente diversas manifestações expressivas e culturais que integram o mundo ao seu redor. O contexto escolar deve, portanto, incorporar e incrementar essa riqueza de possibilidades e não excluí-las, como vemos em certos estabelecimentos.

O jogo dramático infantil (SLADE, 1978), os desenhos, as pinturas, os movimentos corporais expressivos e simbólicos indicam que as crianças são capazes de utilizar espontaneamente diferentes linguagens; porém, não raramente, são reprimidas pelos pais (e até mesmo pelos contextos escolares) que estão condicionados a conceber a linguagem como sempre relacionada à fala ou à escrita, deixando de pensá-la adjunta à brincadeira, ao desenho, à dramatização, à música, ao gesto, à dança... É, infelizmente, na escola primária que

a criança aprende a não ser ela mesma, quando vê que não pode competir com os esforços da escola que com seus programas funcionam com o objetivo de fabricar toda a tristeza e estrangular o artista que habita cada criança. (GARCIA, 2000, p. 55)

Enquanto professores de línguas estrangeiras, bem sabemos da importância da criação e vivência de identidades fictícias no processo de apropriação de uma enunciação outra, mesmo quando se trata de público-alvo adulto. Mas o que pretendemos ressaltar aqui é que, conforme afirmam Porcher e Groux (1998, p. 90), é brincando de aprender uma língua estrangeira que as crianças realmente a aprendem, visto que imaginar, criar faz parte da rotina infantil e tornar a sala de aula de língua estrangeira um espaço favorável para a brincadeira, a torna, conseqüentemente, favorável à aprendizagem.

Considerando que as crianças criam e (re)inventam espontaneamente personagens e situações a todo momento, as atividades lúdicas podem ser de grande valia e o professor de língua estrangeira deve criar intencionalmente essas situações lúdicas em sala de aula.

Desta forma, um programa que vise o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) para as crianças deve levar em conta as necessidades específicas da idade, sejam elas motoras ou afetivas, assim como os pontos de interesse, as capacidades e os processos de aprendizagem desse jovem público. No momento de conceber e/ou selecionar atividades e jogos que integrarão o programa, o professor precisa explorar elementos que revelam as características da linguagem própria da criança: ludicidade, simbolismo, imaginação, representação. Recorrer, assim, às linguagens artística, corporal, musical, oral, escrita,



pictórica, dramática, como formas de estabelecer comunicação com o mundo é um direito que a criança tem e que o processo de ensino/aprendizagem deveria assegurar.

4 O contexto da experiência

Para o desenvolvimento da pesquisa da qual se origina este artigo, realizamos um estudo de caso, caracterizado pela elaboração e condução de uma oficina experimental de língua francesa com crianças de 6 a 8 anos inscritas em duas instituições (uma paraescolar e outra escolar), ambas situadas no município de Nova Friburgo, cidade do Estado do Rio de Janeiro, colonizada por imigrantes suíços no século XIX. Procurando contribuir para o desenvolvimento infantil através de um processo de ensino-aprendizagem da língua francesa e da cultura francófona em sua variante suíça, as sessões contemplaram atividades lúdicas caracterizadas por múltiplas linguagens com objetivos específicos e modos de encadeamento variados. Em algumas delas, recorremos aos parâmetros subjacentes ao desenvolvimento de jogos dramáticos em língua estrangeira inspirados de Massaro (2008) e em outras, adaptamos ao nosso contexto procedimentos extraídos de Vanthier (2009). De toda forma, em todas as sessões colocamo-nos na posição de conceptora das atividades, na medida em que assumimos uma ação pedagógica fundada no pensamento crítico-reflexivo.

Registrada fase por fase em nosso diário de itinerância, a coleta de dados perdurou de março a dezembro de 2013 e ela é composta pelo contato com as instituições, concepção e realização de duas oficinas experimentais de língua francesa, filmagens das oficinas, entrevistas com os pais ou responsáveis dos participantes, pré-análise da primeira oficina para sua reformulação em segundo oferecimento.

Os dados para as análises foram extraídos das filmagens das oficinas e do diário de itinerância supracitados. A partir da visualização das filmagens e da leitura do diário de itinerância, dividimos a análise das sessões em duas partes; a primeira analisa as sessões em que o agente mediador (um fantoche) aparece e a segunda, as em que, em sua ausência, os participantes fazem referência a ele. A partir dessa segmentação, descrevemos as reações, o comportamento dos participantes, sua interação com o agente mediador e por fim, a receptividade das atividades propostas com e sem a presença do agente mediador.



5 A interação entre as crianças e o agente mediador

O agente mediador por nós eleito para as oficinas foi um fantoche de pano colorido que se apresentava como uma menina suíça chamada Marie.



Imagem 1: Interação com o fantoche

O fantoche foi utilizado diversas vezes durante as oficinas, mas não em todas as sessões. Desde seu primeiro uso, apenas duas vezes a professora-pesquisadora foi questionada pela mesma criança sobre ser ela quem estava falando, mas não houve reação por parte das demais crianças. O fantoche foi recebido com atitudes positivas pelas crianças e começou a integrar seus imaginários, como vemos na transcrição a seguir, onde F: fantoche, P: professora, Cs: todas/várias crianças e C (acompanhado de um número): cada participante.

F: Bonjour!

Cs: Bonjour!

F: Je m'appelle Marie. Je viens de la Suisse.

C1: Quer dizer, eu venho da Suíça!

P: Muito bem! Mas o que será que ela falou?

C1: É... Bom dia?

P: Bom dia, boa tarde. Mais o quê? Vamos pedir pra ela repetir? - Marie, tu peux répéter?

F: Bonjour!

Cs: Bonjour!

C1: Bom dia!



F: Je m'appelle Marie, je viens de la Suisse.

C3: Eu venho da Suíça e meu nome é Marie.

P: Muito bem! Isso aí! A Marie tá super contente que todo mundo entendeu ela. Sabe por quê? A Marie não entende quando a gente fala na nossa língua. A Marie só entende francês.

C4: Ela só tá... Ela não tá te entendendo.

P: Ela não tá me entendendo agora. Quando eu falo com vocês, ela não entende, porque ela só fala francês. Então pra gente falar com ela, a gente vai ter que falar francês. O quê que vocês acham da gente falar o nosso nome pra ela? A gente vai fazer assim ó, a gente vai fazer igual ela falou. Ela vai me perguntar e depois ela vai perguntar pra cada um de vocês e a gente vai responder pra ela. Tá bom?

F: Bonjour, je m'appelle Marie. Et toi?

P: Bonjour, je m'appelle Livia.

[...]

F: Bonjour, je m'appelle Marie. Et toi ?

C6: Bonjour, ...e m'appelle Kathelin.

P: Muito bem! Ele tá com vergonha! Marie, il est très timide comme toi!

C1: Ele é como você!

P: Ahn, ela falou que como ela tem muita muita vergonha também, não tem problema! Que aí, quando ele quiser, ele fala com ela, né?

F: Bonjour, je m'appelle Marie. Et toi?

P9: Bonjour, je m'appelle Carol.

F: Bonjour, je m'appelle Marie. Et toi?

[...]

P: Ela falou que está super feliz de ter conhecido vocês...

C1: E agora vou embora!

P: Ela quer falar com vocês, pode ser?

C10: Não, não pode!

C13: Ela consegue falar em português?

P: Não, não consegue. A gente vai ter que ensinar pra ela depois, mas primeiro ela vai ensinar o francês pra gente, tá? Ela quer falar uma coisa, vou deixar ela falar.

F: Je viens de la Suisse.

C3: Eu venho da Suíça. [...]

A próxima aparição do fantoche na oficina aconteceu na terceira sessão, intitulada “Eufs de Pâques”. Neste dia, em um momento intercultural, a professora-pesquisadora, que



tinha em suas mãos o fantoche, disse que ele gostaria de contar um pouco sobre a tradição da Páscoa em seu país. As crianças participaram opinando e se manifestando sobre os costumes no Brasil. Ao falar sobre a tradição da Suíça de presentear as crianças com ovos de galinha coloridos e decorados, as crianças ficaram atentas e curiosas e quando a professora propôs que elas fizessem o mesmo houve grande receptividade. As crianças estavam motivadas a trabalhar com materiais aparentemente não habituais para elas, como as cascas dos ovos, tintas, colas coloridas, pincéis, lantejoulas, etc.

Uma observação importante sobre essa sessão foi o comentário de uma das crianças no início da aula, que perguntou quando elas começariam a ter aulas de francês. Esse depoimento espontâneo nos leva a questionar o que elas entendem por escola e por aprender e também, que tipo de ensino se tem apresentado às crianças.

A interação lúdica vivida pelas crianças durante a oficina foi um processo aquisicional que não foi considerado por elas como “aula” ou “trabalho”, visto que as atividades lúdicas nas quais elas se envolveram durante a oficina não correspondem ao tipo de ensino ao qual estão acostumadas: muito provavelmente, atividades realizadas em carteiras diante de uma lousa, configuração que caracteriza abordagens de ensino utilizadas em muitas escolas de ensino regular, bem como em muitos cursos de línguas.

Na segunda oficina, a segunda aparição do fantoche começou com a seguinte interação:

P: Ficaram com saudades da Marie?

Cs: Siiim!

C1: A gente ficava toda hora falando, Marie, Marie, Marie...

P: É?

C2: Falamos muito na Marie.

P: Hoje ela voltou...

Cs: Marie!

C2: Ela tem uma bocona!

P: Ela morreu de saudades de vocês também!

C3: Ela ainda tá com vergonha?

P: Hoje, eu acho que não. Você tem que perguntar pra ela.

C2: Isso aí é um fantoche pra você botar a mão.

P: Sim, é um fantoche!



C1: Professora Livia, olha isso aqui!

P: Tá todo mundo machucado...

[todas falam ao mesmo tempo]

P: Crianças, por favor, eu quero falar!

C4: Sim, senhora!

P: Senta no seu lugar, Hudson! Ela tá querendo falar, mas vocês não deixam, aí, ó... Ela vai ficar nervosa!

C1: Ela tá mordendo o seu dedo?

P: Tá mordendo! Você vê que ela morde [...].

C2: É um fantoche!

P: É um fantoche! Todo mundo sabe que a Marie é um fantoche, né?

Cs: Sim, né!

P: É... vamos perguntar pra ela se ela tá com vergonha ainda ou se ela já tá mais feliz?

C2: Cê tá com vergonha?

P: Será como que pergunta, né? Sem ser em português...

C5: Ah, não!

P: Ela fala em francês. Então vamos cumprimentar ela primeiro?

Cs: Bonjour!

C4: Bonjour, Marie!

F: Bonjour, les enfants!

Como se pode ver, uma das crianças (C2) insistiu no fato de Marie ser um fantoche. Há aqui um conflito entre o real e o fictício, pois foi a personificação anterior do fantoche que motivou o comentário. Porém, logo em seguida, ao passar para a atividade seguinte na qual o fantoche não participava, a mesma criança que havia ressaltado o fato de Marie ser um fantoche, vai até ela (que estava em cima de uma mesa, atrás da professora-pesquisadora) a manuseia, balbucia algumas palavras olhando para ela, como se estivessem interagindo e quando um outro menino pergunta o que a Marie faria, ele responde que ela iria dormir. Observamos aqui que realidade e imaginação se misturam e o fantoche volta a ser personificado, mas dessa vez, na fala da criança.

Essa criança, no momento da oficina, acabara de fazer 8 anos e para Piaget essa idade é o momento transicional entre o período pré-operatório e o período das operações concretas. Sendo o período pré-operatório marcado pela capacidade de representar uma coisa



por outra, ele se caracteriza como o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. Já no período das operações concretas há uma modificação no desenvolvimento mental infantil e as crianças desenvolvem a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma maneira mais lógica e assim a realidade passa a ser estruturada pela razão. Estando a criança neste momento de transição entre imaginação e realidade, fantasia e razão, o momento de seu desenvolvimento explica suas oscilações no tratamento e concepção do fantoche, pois ao mesmo tempo que ela ainda se entrega à imaginação e vê o fantoche como um amigo de turma, ela tem alguns momentos de reflexão que a fazem questionar a personificação do fantoche, por vezes feita por ela mesma.

Na aparição seguinte do fantoche para o mesmo grupo de crianças, ao perceberem que a professora tinha pegado a caixa onde o fantoche ficava, as crianças começaram a ficar inquietas nas cadeiras e no momento em que a professora o tirou da caixa, as crianças começaram a gritar, chamar seu nome e bater palmas, comemorando sua presença e demonstrando apego ao novo colega de turma.

A oficina desenvolvida ofereceu às crianças a experiência de apropriação de uma língua e cultura estrangeira, ou seja, um processo que, sendo fundado na interação lúdica e na inserção dos aprendizes em situações acionais (sejam elas reais ou ficcionais), permitiu a integração inconsciente de elementos linguístico-discursivos e culturais distintos dos que constituem identitariamente a criança em sua língua-cultura materna.

O sentir o corpo livre e ter a liberdade de movimentá-lo a qualquer hora, sem o aprisionamento das carteiras escolares e/ou em atividades específicas, pensadas por nós para este fim, criou a ilusão de que em certos momentos das sessões tudo era apenas uma brincadeira. E foi brincando com algo, com o outro e consigo mesmo que as crianças se apropriaram da LE e produziram seus primeiros discursos em francês, e perceberam que a língua estrangeira pode ser usada em inúmeras situações (lúdicas ou não, fictícias ou não) e que elas podem brincar em LE, mas também brincar com a LE.

Para O'Neil (1993, p.141) a motivação tem dois aspectos; um externo, segundo o qual é preciso motivar os alunos por meios diversos; e um interno, caracterizado pela ação do aluno por causa de uma motivação pessoal. Podemos dizer que os participantes de nossa pesquisa se enquadram nos dois aspectos, pois, por um lado, eles foram motivados por meios diversos: atividades variadas, jogos, materiais diferentes e, principalmente, o uso de um



agente mediador. E por outro lado, eles se apropriaram da LE, produzindo em francês com o objetivo maior de poder se comunicar com este agente mediador.

O fantoche, muito mais do que o agente que mediava o conhecimento língua-cultura estrangeira, se tornou um desdobramento da professora-pesquisadora. Era somente ele quem introduzia a língua francesa, cabendo à professora o papel de auxiliar às crianças a atingirem seus objetivos: entender e dialogar com o fantoche.

Muito mais do que isso, o fantoche se tornou um amigo, um colega de turma que possui uma cultura e uma língua diferente; uma história e uma vida própria. Sua personificação ocorreu em ambas as oficinas e a facilidade com que o personagem adentrou o imaginário das crianças foi surpreendente. Como vimos nas análises, por diversos momentos, as crianças justificavam uma ação, um comportamento ou mesmo a ausência do fantoche com informações humanizadas que foram plausíveis para todas elas, pois não houve questionamentos neste âmbito.

Para a aquisição da LE, ousamos dizer que o agente mediador foi a grande razão para o anseio da descoberta da nova língua. Ele foi motivo e motivador da aquisição. A descoberta de sua história era sempre razão de contentamento para as crianças, pois encontravam semelhanças entre eles, e, ao mesmo tempo, era ele quem trazia as novas informações, fossem elas linguísticas ou culturais.

6 Considerações finais

Nosso objetivo com este trabalho foi, basicamente, analisar a interveniência do agente mediador no processo de apropriação da língua francesa por crianças, discutindo também, a possível contribuição de um ambiente lúdico para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Para isso, primeiramente, procuramos entender como se dá o processo de aprendizagem infantil, destacando o papel da mediação nesse processo. E em seguida, buscamos refletir sobre o lugar que a brincadeira, o lúdico deve ocupar na aula de língua estrangeira para crianças.



A análise da experiência realizada junto aos dois grupos distintos de crianças revelou a importância da prática de atividades variadas e diferenciadas, sobretudo no que se refere às atividades corporais, no processo de ensino/aprendizagem infantil de línguas estrangeiras e também a necessidade de uma mudança dos estabelecimentos escolares e na prática pedagógica de professores para que haja uma urgente ressignificação do que se entende por ensinar e aprender. A ludicidade, a utilização de jogos, brincadeiras e atividades multimodais devem ser aliadas no ensino para o jovem público, pois mantêm as crianças ativas e interessadas nas novidades e criam um ambiente variado no qual todas crianças têm a possibilidade de aprender e se desenvolver da melhor maneira.

Quanto ao agente mediador, sabemos que há diferentes maneiras de tratar o brinquedo no ambiente escolar e há também diferentes maneiras de tratar a mediação. A mediação, baseada nos conceitos vigotskianos, é vista como uma ação que orienta a atividade educativa e nosso fantoche, além de ser o brinquedo com o qual as crianças ansiavam brincar e interagir, se tornou o mediador entre a professora, o novo conhecimento e as crianças.

Objeto central em nosso estudo, o agente mediador se revelou como grande aliado do professor na inclusão da língua estrangeira na sala de aula, pois, além de cativar as crianças e ajudá-las a despertar seu imaginário, ele foi o motivador do interesse pela língua francesa, visto que as crianças almejavam compreender o que ele dizia e falar com ele.

Por fim, sabemos que para as crianças participantes dessa oficina, a aprendizagem maior não foi a da língua francesa em si, mas sim a conscientização do uso de uma língua estrangeira. As crianças perceberam que a LE, muito mais do que ser uma maneira diferente de dizer o que elas já sabem na língua materna, pode se tornar um jogo e que com ela pode-se brincar e se divertir.

7 Referências

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.



GARCIA, R. L. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a linguagem. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. de. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MASSARO, P. **Teatro e língua estrangeira: entre teorias e práticas**. São Paulo: Editora Paulistana, 2008.

O'NEIL, C. **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères**. Coll. LAL. Paris: Hatier/Didier, 1993.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

_____. **A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representações**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PINTO, L. C. E. *A mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: francês em múltiplas linguagens*. São Paulo, 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-18092015-125151/>>.

PORCHER, L., GROUX, D. **L'apprentissage précoce des langues**. Paris: PUF, col. Que sais-je? 1998.

SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil**, São Paulo: Summus, 1978.

VANTHIER, H. **L'enseignement aux enfants en classe de langue**. Paris: CLE, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et langage**. Trad. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 1997.

Recebido em: 26/11/2015

Aceito em: 10/12/2015

